

Sergio Cicutelli*

Praticare la personalizzazione: condizioni e prospettive

1. Dal progetto educativo al curriculum

Il Rapporto dello scorso anno collegava nel titolo personalizzazione e progetto educativo; il titolo del presente Rapporto mette invece in relazione personalizzazione e curriculum. L'evoluzione che i titoli (e i contenuti) dei due volumi vogliono rappresentare è quella da una prospettiva pedagogica a una prospettiva didattica. Il passaggio non può risolversi nella semplice traduzione in pratica della teoria ma vuole essere un approfondimento, sempre teorico, con lo sguardo più attento alle condizioni di contesto, trasformando cioè la teoria in una riflessione sulla sua concreta fattibilità.

Oggi è possibile parlare di personalizzazione nella scuola italiana senza l'enfasi che poco più di un decennio fa animava i sostenitori e i detrattori di questa impostazione educativa. La personalizzazione che ispirava esplicitamente buona parte della riforma Moratti si è in gran parte ridimensionata nelle applicazioni che i successivi aggiustamenti ne hanno fatto, ma proprio per questo è possibile parlarne ora con maggiore pacatezza, esplorandone le condizioni di praticabilità e i motivi profondi che ne suggeriscono l'adozione.

Riconoscere che ogni alunno è diverso dall'altro è un'ovvietà che non merita nemmeno di essere dimostrata e nessuno oggi può ragionevolmente sostenere di volere una scuola che produca alunni diligentemente allineati sugli standard fissati dal ministro di turno (e dai suoi consiglieri). L'irriducibilità e varietà della persona umana si presenta nelle aule scolastiche con i volti di alunni di diverso colore, provenienza, cultura e religione. Il pluralismo della società globalizzata e multietnica verso cui ci stiamo avviando è testimoniato oggi proprio dall'apertura multiculturale delle nostre scuole, un'apertura talvolta forzata ma inevitabile e connaturata alla stessa identità della scuola, se appena ripensiamo alla varietà umana che Edmondo De Amicis descriveva nella classe protagonista del suo *Cuore* (1886) o a quella che circa ottant'anni dopo, sebbene in un contesto molto più omogeneo, ci ha testimoniato la Scuola di Barbiana di don Lorenzo Milani (1967), per non parlare della crescente attenzione che proprio la scuola italiana ha dedicato – tra le prime in Europa e nel mondo – all'integrazione e all'inclusione degli alunni con disabilità di vario genere.

Insomma, la scuola non può non adattarsi ai propri alunni, al territorio in cui opera, alla domanda educativa che le viene rivolta. La scuola risponde a tutte queste istanze con una proposta che oggi appare sempre più orientata verso una palese o latente personalizzazione o, in altri casi, verso una voluta e consapevole individualizzazione. Sull'antinomia tra personalizzazione e individualizzazione, che tende spesso a risolversi in complementarità, si sono soffermati numerosi capitoli di questo e del precedente Rapporto, per cui non è il caso di insistere sull'argomento, né di richiamare distintamente i singoli contributi, su un tema che peraltro ha dato vita a una ricca bibliografia.

In queste pagine conclusive si vuole semplicemente ripercorrere il contenuto del Rapporto per mostrare, ci si augura, l'unitarietà del percorso e la complementarità degli argomenti trattati. L'itinerario compiuto si può facilmente sintetizzare nelle tre parti in cui il Rapporto si articola: le categorie di riferimento, l'applicazione concreta, le condizioni di esercizio. La prima parte ha voluto riflettere su tre concetti chiave – istruzione, curriculum e competenza – che dialogano costruttivamente e necessariamente con la personalizzazione; la seconda ha presentato alcune pratiche educative che, nella loro semplice ma attenta costruzione da parte degli insegnanti, testimoniano come si possa fare personalizzazione nelle più diverse situazioni didattiche; la terza parte ha analizzato lo sfon-

* Coordinatore scientifico del Centro Studi per la Scuola Cattolica, CEI, Roma.

do su cui oggi si colloca la proposta di un'educazione personalizzata, che può contare sulle condizioni offerte dall'autonomia scolastica, deve confrontarsi con la fase cruciale della valutazione per trasformarla in occasione di ulteriore crescita e apprendimento di ogni alunno, deve infine ripensare la propria natura inclusiva in una società complessa e globale.

2. Spazi di personalizzazione nella scuola di oggi

Nel ripercorrere sinteticamente le pagine del presente Rapporto, si deve partire dall'analisi di Onorato Grassi sul ruolo dell'istruzione¹. Educare insegnando è la «formula perfetta»² che tende oggi a superare l'annoso conflitto tra educazione e istruzione. La cultura deve continuamente essere sottoposta alla verifica delle nuove generazioni che se ne devono impadronire e, complementariamente, i singoli soggetti devono formarsi una sintesi personale di quella cultura, affinché la cultura stessa dia luogo a un processo di educazione e non solo di istruzione. Le due azioni non sono separate ma si appartengono reciprocamente, così come «la coscienza critica non costituisce un momento successivo all'apprendimento, ma il cuore stesso dell'imparare»³. Pertanto, «prima di essere una tecnica didattica, la personalizzazione è un metodo educativo e di istruzione che pone al centro la *verifica* costante di ciò che si trasmette nelle dinamiche di insegnamento e apprendimento»⁴.

La personalizzazione diviene allora un «concetto forte», che realizza i tre elementi fondamentali della dinamica educativa: «la conoscenza della realtà, nelle forme e nei modi in cui essa si rende presente alla coscienza; lo sviluppo integrale della personalità, rispettoso delle doti e delle attitudini; l'esercizio della libertà, come attuazione volontaria dell'esperienza educativa»⁵. E tra i meriti maggiori della personalizzazione va annoverata «la de-ideologizzazione dell'insegnamento»⁶, perché il processo educativo è condotto non solo dal docente, incaricato di trasmettere un certo patrimonio di idee e di sapere, ma anche dall'alunno, incoraggiato ad esprimere il proprio originale modo di rielaborare e interpretare quel patrimonio. Insomma, la personalizzazione è la chiave di lettura per smontare l'idea di scuola basata sulla trasmissione unidirezionale del sapere e aprire la strada a una costruzione laboratoriale di quello stesso sapere, in cui la dimensione laboratoriale non è legata a strumenti o spazi particolari (le tradizionali aule di laboratorio) che si aggiungono dall'esterno alla prassi didattica ma a un metodo partecipativo che coinvolge attivamente il discente nella costruzione del suo sapere.

Se queste sono le dinamiche profonde della trasmissione e dell'elaborazione della cultura, che già i decreti delegati del 1974 individuavano come compito fondamentale della scuola⁷, lo strumento del curriculum, che in quegli stessi anni caratterizzava la proposta didattica della scuola italiana (si pensi ai programmi per la scuola media del 1979), è oggetto della riflessione di Italo Fiorin, che ne mette a fuoco le caratteristiche strutturali e le potenzialità didattiche sempre attuali⁸. Il punto debole del modello curricolare di quella stagione della pedagogia e della scuola era il suo retroterra comportamentista, che oggi ci fa valutare «superati» quel modello e quella stagione. Se l'epoca è senz'altro cambiata, il giudizio sulla programmazione curricolare deve essere rimeditato per non gettar via il bambino con l'acqua del bagno, perché il curriculum può essere ancora oggi uno strumento fecondo di rinnovamento didattico; e ciò ne giustifica la presenza nel titolo di questo stesso Rapporto come chiave di lettura di tutto il dialogo tra la personalizzazione e la prassi scolastica.

Il concetto di curriculum può essere più agevolmente compreso per contrasto con il «programma di insegnamento», espressione tipica di una scuola centralistica e uniforme. Come osserva Fiorin, «ci sono molteplici definizioni di curriculum, ma tutte concordano su un punto. Il curriculum ha una na-

¹ Cfr. O. Grassi, *Personalizzazione e istruzione*, in questo volume, pp. ...

² Ivi, p. ...

³ Ivi, p. ...

⁴ Ivi, p. ...

⁵ Ivi, p. ...

⁶ Ivi, p. ...

⁷ Cfr. DPR 31-5-1974, n. 417, art. 2.

⁸ Cfr. I. Fiorin, *Personalizzazione e curriculum*, in questo volume, pp. ...

tura sociale: è, cioè, uno strumento frutto di elaborazione collettiva»⁹. Fin dalle prime applicazioni della didattica curricolare in Italia (anni Settanta) emerge la novità di una progettazione che deve partire dall'analisi del contesto socio-culturale e della situazione di partenza degli alunni. Questo viene definito dall'autore un vero «capovolgimento»¹⁰ della logica scolastica. Di conseguenza, non solo l'alunno cessa di essere il destinatario anonimo di un servizio standardizzato per diventare il protagonista di un processo che cresce intorno a lui, ma anche gli insegnanti cessano di essere gli esecutori di disposizioni superiori (i Programmi, con la maiuscola) per diventare membri di una comunità professionale che si assume la responsabilità di una mediazione didattica che tenga conto delle premesse appena ricordate (contesto socio-culturale e situazione di partenza degli alunni). Nominalmente siamo ancora in presenza di «programmi», ma si tratta di «programmi prescrittivamente deboli»¹¹, la cui debolezza diventa un punto di forza per il rinnovamento della didattica.

L'autonomia è il secondo paradigma innovativo che si affianca felicemente, sul finire degli anni Novanta, all'approccio curricolare. «Esiste, infatti, un rapporto proporzionale tra autonomia e curricolo: dove il sistema di istruzione è centralistico, non c'è spazio per quell'autonomia professionale richiesta dalla progettazione curricolare; più cresce l'autonomia delle istituzioni scolastiche, più diminuisce la prescrittività delle richieste centrali»¹². Si può quindi concludere che «la necessità di elaborare il curricolo introduce la prospettiva pedagogica e didattica della personalizzazione», la quale si può riconoscere nella centralità della persona che apprende, più o meno affermata da tutte le Indicazioni succedutesi dal 2000 ad oggi in sostituzione dei vecchi Programmi.

Da un punto di vista più analitico e descrittivo, «l'attenzione alla personalizzazione si riflette nell'azione didattica soprattutto in quattro modi: l'adozione di una strategia di *empowerment*; l'attenzione ai diversi stili di apprendimento; l'attivazione dei diversi modi di apprendimento; la valorizzazione dell'intelligenza emotiva»¹³. E il discorso conduce necessariamente al costrutto della competenza quale componente funzionale all'elaborazione del curricolo. «La didattica orientata a promuovere e sviluppare le competenze degli alunni non può che essere personalizzata, proprio perché la competenza non è qualcosa che viene fornito dall'esterno, quasi fosse un oggetto che si può acquisire o trasmettere, ma è collegata alle disposizioni potenziali di una persona e rappresenta la progressiva manifestazione e lo sviluppo delle originali capacità di cui ciascuno è, dalla nascita, portatore»¹⁴.

Sul ruolo delle competenze in una prospettiva di personalizzazione si sofferma più ampiamente Michele Pellerrey¹⁵, che tende a privilegiare un significato personalizzante della competenza, proponendo – tra le tante possibili – una definizione che ne esalta la dimensione relazionale e la posizione strategica nei processi di apprendimento: «Una competenza si evidenzia quando si è in grado di affrontare un compito o una sfida moderatamente nuova e complessa, attivando e coordinando tra loro le risorse interne possedute (conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili) e quelle esterne disponibili (libri, risorse digitali, internet, compagni, docenti, ecc.) in maniera valida ed efficace»¹⁶. La definizione è importante, perché lega strettamente il costrutto della competenza ai processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento, in una prospettiva inevitabilmente personalizzante. Pellerrey tende infatti a sottolineare «come in ogni competenza personale entrino in gioco aspetti descrivibili come generali e comuni a tutti i competenti e aspetti del tutto peculiari, che fanno dire spesso essere le competenze qualità personali soggettive irripetibili»¹⁷. Tra queste competenze/qualità emerge con particolare evidenza la capacità di autogoverno personale: «sembra che la questione più

⁹ Ivi, p. ...

¹⁰ Ivi, p. ...

¹¹ Ivi, p. ...

¹² Ivi, p. ...

¹³ Ivi, p. ...

¹⁴ Ivi, p. ...

¹⁵ Cfr. M. Pellerrey, *Le competenze quale strumento di rinnovamento didattico nella prospettiva della personalizzazione*, in questo volume, pp. ...

¹⁶ Ivi, p. ...

¹⁷ Ivi, p. ...

delicata riguarda proprio la capacità di governare se stessi nello studio e nel lavoro e di operare con coscienza e gusto nel far bene quello che si fa»¹⁸.

L'autore si sofferma soprattutto sulla competenza nella scrittura in lingua italiana e sulle potenzialità di una valutazione formativa che tenga conto dei bisogni di ciascuno studente. Quantunque a suo giudizio le possibilità di personalizzazione nella scuola italiana siano «abbastanza limitate»¹⁹, rimane strategico il legame tra competenze e personalizzazione con una particolare attenzione ai processi cognitivi coinvolti, perché «personalizzare i processi di apprendimento significa anche progettare progressioni nello sviluppo delle competenze di ciascuno, che siano il più possibile vicine al suo stato di preparazione, al suo ritmo di apprendimento, tenendo conto dei tempi e degli strumenti didattici disponibili, della capacità di guida e sostegno che ciascun docente ritiene di possedere»²⁰. E qui entra in gioco anche la «competenza professionale» degli insegnanti, leva strategica per procedere in questa direzione, perché essa «rimane sempre il perno di ogni possibile forma di personalizzazione degli apprendimenti»²¹, in particolare nelle procedure di valutazione, in cui «si tratta di coinvolgere anche lo studente [...], invitandolo a rileggere le prestazioni raccolte nel suo portfolio, tenendo conto degli obiettivi da raggiungere. Così sarà più agevole giungere a un giudizio finale condiviso»²².

4. La personalizzazione alla prova

Il discorso fin qui condotto, tenendo presenti anche le suggestioni presenti nel precedente volume, dovrebbe aver mostrato quanto un'educazione personalizzata costituisca un modello pedagogico particolarmente congeniale ad una scuola cattolica. La centralità dell'alunno, la valorizzazione dei talenti, la costruzione di una comunità di persone, l'attenzione agli ultimi: sono tutti fattori ricorrenti nei progetti educativi delle scuole cattoliche che attendono di essere messi in pratica nell'azione didattica quotidiana. E una didattica personalizzata consente di tenere insieme concretamente tutti questi principi che rischiano di rimanere solo un enunciato astratto.

Si giustifica quindi la rassegna di buone pratiche di personalizzazione, raccolte – secondo un metodo di ricerca tipicamente qualitativo – da Alessandra La Marca in scuole cattoliche di ogni ordine e grado nella seconda parte di questo Rapporto²³. Sotto la sua guida alcuni docenti, che hanno risposto ad una specifica sollecitazione, si sono cimentati nel racconto di una propria esperienza didattica che a vario titolo potesse essere espressione di personalizzazione. «Attraverso un processo di lettura, rilettura e analisi dei testi è stato possibile individuare alcuni orientamenti didattici trasversali o per così dire trasversali che si rilevano con più frequenza nelle narrazioni degli insegnanti e che offrono indicazioni specifiche sulla personalizzazione didattica»²⁴.

Per facilitare e rendere più omogeneo il lavoro è stato predisposto un modulo di Google che consentiva ai docenti di ripercorre facilmente la propria attività, rappresentando al tempo stesso una griglia per la stesura delle loro pratiche. Leggendo questi resoconti è quindi facile riconoscere sempre lo stesso schema pur nella ovvia varietà dei contenuti esposti. «Il metodo di analisi seguito ha comportato un'attenta lettura e rilettura dei testi narrativi per l'individuazione dei temi ricorrenti e trasversali alle scritture, che hanno lasciato trasparire alcuni elementi estesamente presenti nell'atto di insegnare»²⁵.

Nell'impossibilità di sintetizzare distintamente in questa sede le singole esperienze, peraltro tutte abbastanza brevi, ci possiamo limitare ad alcune osservazioni sui tratti comuni che esse condi-

¹⁸ Ivi, p. ...

¹⁹ Ivi, p. ...

²⁰ Ivi, p. ...

²¹ Ivi, p. ...

²² Ivi, p. ...

²³ Cfr. A. La Marca, *Esperienze di didattica personalizzata*, in questo volume, pp. ...

²⁴ Ivi, p. ...

²⁵ Ivi, p. ...

vidono²⁶. Anzitutto è emersa la costante e non episodica riflessione dei docenti sul proprio operato e sull'osservazione dei propri alunni. In secondo luogo «è stato possibile rilevare che un approccio didattico comunemente promosso dagli insegnanti è l'apprendimento basato sui problemi, che consiste nell'acquisizione di conoscenze e abilità analizzando e risolvendo problemi rappresentativi sotto la guida di un insegnante che funge da facilitatore»²⁷. Nelle diverse pratiche i docenti hanno complessivamente rilevato dei miglioramenti in aspetti qualificanti dell'apprendimento degli alunni: apprendimento responsabile, autopercezione, impegno motivato, senso critico delle proprie capacità (autoefficacia), serenità e gioia, autocontrollo, soddisfazione e interesse per il lavoro scolastico, collaborazione, solidarietà e ricerca di aiuto, eteropercezione. Nell'insieme si può quindi concludere che «la personalizzazione si compie [...] secondo un itinerario educativo e di apprendimento in cui ciascun allievo riceve ciò di cui ha davvero bisogno»²⁸.

Ma anche i docenti hanno migliorato le loro competenze, soprattutto per quanto riguarda la gestione del gruppo, il lavoro collegiale, l'attenzione alla complessità del percorso di apprendimenti, le competenze valutative, la competenza metacognitiva, le competenze nella progettazione, la gestione di un compito di realtà, la gestione delle dinamiche di classe, la trasmissione della fiducia, la capacità di integrare le nuove tecnologie nell'azione didattica, l'ascolto attivo, le strategie di facilitazione dell'apprendimento. E accanto a queste competenze acquisite, a dimostrazione di quanto la ricerca guidata favorisca l'autovalutazione e la crescita professionale, i docenti hanno anche dichiarato in quali competenze sentono ancora il bisogno di migliorare per realizzare una didattica pienamente personalizzata. «Al di là delle singole pratiche [...], ciò che colpisce è la capacità dei docenti di comprendere con delicatezza, attenzione e cura il vissuto di ogni alunno e di intervenire valorizzando adeguatamente le loro specificità personali»²⁹.

3. Ripensare la scuola e le sue prassi

La terza parte del Rapporto è stata infine dedicata ad esaminare alcuni aspetti dello scenario scolastico con cui deve interagire la personalizzazione.

L'autonomia è il primo – doveroso – scenario istituzionale, perché costituisce la cornice giuridica di funzionamento della scuola italiana di oggi. Andrea Porcarelli ne esamina i legami con la personalizzazione ripercorrendo le vicende che hanno condotto all'introduzione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche nel nostro sistema educativo³⁰. Purtroppo quella dell'autonomia, che pure era «una delle tessere più significative»³¹ del mosaico delle riforme che all'epoca erano in corso di elaborazione, si è risolta in una riforma debole e incerta, in quanto «di fatto le scuole hanno sperimentato un'autonomia depotenziata che rimarrà tale per diversi anni, con il rischio di scambiare questa autonomia depotenziata per l'unica possibile autonomia delle istituzioni scolastiche»³². Anche le scuole cattoliche, che per loro natura autonome lo sono da sempre, hanno mostrato «un atteggiamento tendenzialmente prudentiale» verso le opportunità offerte dall'autonomia, finendo per subire «una sorta di “attrazione culturale” indiretta ad opera delle scuole statali, prese implicitamente come “modello” di corretta organizzazione dell'offerta formativa»³³.

²⁶ Si rinvia, in questo volume, a: B. Rossi, *Il segugicottero ha parcheggiato nel nostro giardino: favoliAMO la fantasia*, pp. ...; T. Ierace, *CreiAMO con il creafavole*, pp. ...; R. Rossi, *Puffosamente bello: Io nel mondo e il mondo con me*, pp. ...; C. Bortolotto, *Imparare a studiare con metodo*, pp. ...; L. Saccomanni, *Prepariamo una festa in classe!*, pp. ...; C. Tullio, *Cittadinanza attiva: cittadini del mondo*, pp. ...; L. Zacchigna, *Plickers: strumento quotidiano per potenziare la partecipazione attiva della classe*, pp. ...; Id., *Apprendista della scienza*, pp. ...

²⁷ A. La Marca, cit., p. ...

²⁸ Ivi, p. ...

²⁹ Ivi, p. ...

³⁰ A. Porcarelli, *Autonomia e personalizzazione*, in questo volume, pp. ...

³¹ Ivi, p. ...

³² Ivi, p. ...

³³ Ivi, p. ...

Sul versante della personalizzazione, oltre all'ovvio richiamo a García Hoz, Porcarelli si sofferma soprattutto sulla pedagogia francofona, sulla sua tensione verso la promozione dell'eccellenza e su alcune critiche mosse ai modelli organizzativi che spesso sembrano prevalere sulla finalità educativa delle scuole. Arrivando alla situazione italiana, è possibile individuare una fase, all'inizio del nostro secolo, in cui si è tentato di percorrere la strada di una «personalizzazione coraggiosa, per realizzare la quale sarebbe stato necessario riorganizzare in modo molto radicale le modalità del lavoro scolastico, riducendo al minimo l'offerta formativa erogata in modo uniforme, per classi di età, e privilegiando attività di tipo laboratoriale, per gruppi elettivi, di compito e di livello, in cui ciascuno degli allievi potesse da un lato valorizzare gli apprendimenti maturati anche al di fuori della scuola (nei contesti non formali e informali), dall'altro lato sviluppare al meglio i propri talenti personali»³⁴. Sappiamo come è andata a finire, con il progressivo smantellamento di quel tentativo coraggioso di adottare il modello della personalizzazione, cui è seguito l'instaurarsi di un modello di «individualizzazione reattiva»³⁵. Ma negli ultimi tempi, superato lo scontro ideologico dei primi momenti, sembra emergere la possibilità di una più pacifica combinazione tra individualizzazione e personalizzazione, riuscendo a recuperare e a rendere complementari le migliori intenzioni delle due prospettive. Le scuole cattoliche, però, dovrebbero poter riconoscere nel modello “coraggioso” quello più in sintonia con il loro progetto educativo e, nei limiti concessi dalla vigente autonomia, orientarsi verso di esso.

Il momento della valutazione, nella scuola tradizionale come in quella che mira alla personalizzazione, rappresenta un elemento cruciale e rivelatore delle strategie realmente adottate dalla scuola e dagli insegnanti. Mario Comoglio affronta l'argomento svolgendo in parallelo un'analisi della valutazione e un esame dell'intero processo di apprendimento³⁶. Egli parte infatti dal presupposto che «la valutazione in classe deve tornare ad essere parte naturale del processo di apprendimento. L'errore non deve essere occasione di etichettature degli studenti, ma opportunità per comprendere difficoltà e punti di forza per migliorare. L'apprendimento non deve essere condizionato dalla paura della valutazione, né la valutazione dal timore dei risultati, ma essere semplicemente la conclusione di un processo di apprendimento, da cui trarre indicazioni per meglio operare»³⁷.

Nella sua ampia ricostruzione dei principi e delle modalità di una valutazione personalizzata Comoglio insiste sulla sua funzione proattiva, che di fatto corrisponde ad un'azione metacognitiva e progettuale per un miglioramento continuo del proprio apprendimento da parte dello studente. Egli precisa infatti che «con il termine 'personalizzata' intendiamo una valutazione che consenta ad ogni studente di quella classe di conoscere il proprio punto di arrivo e quali sono le cose che egli deve fare per migliorare o per raggiungere gli obiettivi di apprendimento desiderati. Non intendiamo con 'personalizzata' una valutazione con criteri, prestazioni e giudizi stabiliti per ciascuno studente»³⁸.

La valutazione è quindi, in un certo senso, la cartina di tornasole per verificare l'effettiva personalizzazione dell'intero processo di insegnamento/apprendimento. Non è possibile qui ripercorrere l'analisi delle diverse modalità di valutazione con le necessarie raccomandazioni per trasformarla in un processo interno all'apprendimento stesso; ma proprio per questo, in quanto si tratta dell'apprendimento di ciascuno, la valutazione è fattore determinante che contribuisce a costruire un'educazione personalizzata, perché «questa valutazione ha come primo destinatario ogni studente, si pone a conclusione del suo processo di apprendimento: dalla valutazione ciascun studente deve trarre informazioni per migliorare il suo apprendimento»³⁹.

Gli approfondimenti di scenario si chiudono con il capitolo di Luigi d'Alonzo e Silvia Maggiolini⁴⁰, che allargano il loro sguardo su un orizzonte internazionale (a partire dall'antropologo Ar-

³⁴ Ivi, p. ...

³⁵ Ivi, p. ...

³⁶ M. Comoglio, *La valutazione personalizzata*, in questo volume, pp. ...

³⁷ Ivi, p. ...

³⁸ Ivi, p. ...

³⁹ Ivi, p. ...

⁴⁰ Cfr. S. d'Alonzo - S. Maggiolini, «*Per un'etica della possibilità*». *Generare futuro, ripartire dall'educazione*, in questo volume, pp. ...

jun Appadurai) e sugli scenari della complessità (con ovvio riferimento a Edgar Morin), puntando l'attenzione sul benessere dello studente quale indicatore importante della qualità del sistema scolastico: «ci si chiede dunque come sia possibile intervenire per interrompere un circolo vizioso nel quale le fatiche emotive dei ragazzi facciano eco ad un contesto segnato da fragilità in tema di relazioni umane intense, significative, capaci di trasformare risorse psichiche, sentimenti e valori in significati, nozioni e conoscenze»⁴¹. Si pone allora l'esigenza di cambiare il paradigma scolastico per passare da un'idea di scuola omologante a un diverso modello in cui «l'azione didattica possa garantire ad ogni alunno l'opportunità di trovare spazi per un effettivo contributo, per una reale valorizzazione di sé e del proprio apporto, e quindi, non ultimo, per tradurre partecipazione ed impegno in una ragione di realizzazione e di crescita»⁴².

Sullo sfondo di una teoria della differenziazione didattica emergono le diverse ma convergenti attenzioni alle molteplici eterogeneità che convivono in un'aula scolastica, affinché «l'attivazione di percorsi didattici differenziati non possa essere ridotta ad una pura applicazione tecnicistica di strategie, per quanto attive ed innovative, bensì implichi anche un notevole lavoro di revisione del personale *modus operandi* attraverso cui agire la propria professionalità e che rende ancora più cruciale quella dimensione di riflessività, quale tratto distintivo dell'insegnante costantemente impegnato a superare la sua "zona di confort", nella ricerca del senso critico del proprio operare»⁴³. In questo scenario si colloca un complessivo progetto educativo che mantenga lo sguardo rivolto al futuro e alimentato da una solida speranza per «accendere il desiderio di orizzonti più ampi»⁴⁴.

Alla fine di questa sintetica rilettura si può sostenere che il percorso descritto dal Rapporto mostra come la personalizzazione sia, da un lato, una modalità didattica pienamente compatibile con la scuola di oggi e addirittura una scelta del tutto coerente con i suoi più recenti sviluppi istituzionali, e, dall'altro, un progetto pienamente realizzabile nella concretezza dei diversi contesti scolastici. Per le scuole cattoliche essa costituisce una proposta quanto mai congeniale per esprimere in modo coerente le idealità e i valori dichiarati nel progetto educativo. Ci si augura allora che i due volumi dedicati all'argomento possano essere di stimolo per orientare la prassi di tante scuole cattoliche italiane (e non solo).

⁴¹ Ivi, p. ...

⁴² Ivi, p. ...

⁴³ Ivi, p. ...

⁴⁴ Ivi, p. ...